diano. Los hechos y fenómenos cobran significación según cómo puedan explicar los problemas y en tanto no se desarticulen en conceptos fragmentados. Podemos integrar conocimientos, experiencias, lo que acontece afuera de la escuela, los intereses sociales y personales. Para ello hay que elegir problemas o temas que lo posibiliten. Confrontarlos en una parrilla o estructura que contenga los conceptos, ideas o principios que se seleccionaron para el trabajo del año nos permitirá controlar el avance o cobertura de los temas tratados. Un buen tema o problema puede permitir una gran cobertura curricular, además de dotar de significatividad al proceso de conocer. El proceso de selección debe ser confeccionado para los jóvenes y con ellos, haciendo un análisis de los problemas del mundo real. Los profesores deberán, una vez finalizado el proceso de selección, proyectar las actividades que permitirán abordar los temas en su complejidad, reconocer los posibles nuevos temas, ideas y conceptos implicados y las experiencias o tareas que pueden realizar los estudiantes para permitir que el tratamiento les resulte atrayente.

De esta manera se integran cuatro tipos de conocimientos: personales, sociales, explicativos y técnicos. Los personales se vinculan con los intereses y experiencias previas; los sociales se relacionan con los problemas de las comunidades locales, regionales y del mundo; los explicativos nos remiten a los conceptos involucrados en las disciplinas, al conocimiento popular, al sentido común; y finalmente los técnicos remiten a las maneras de expresar y dar cuenta de las formas de abordar esos conocimientos, comunicar los análisis o resultados del acto de conocer. En las diferentes propuestas de integración el compromiso de los docentes con el tema o problema implica su tratamiento en profundidad y su vinculación con otros. Para los estudiantes, implica trabajar juntos buscando alternativas, caminos o recorridos posibles según intereses y posibilidades. Diseños de este tipo son complejos, laboriosos pero altamente estimulantes para unos y para otros en tanto recuperan el interés por enseñar y el interés por aprender.

LA NARRACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Los estudios acerca de la narración en la enseñanza, su sentido y naturaleza han sido abordados por Jerome Bruner (1988) y permitieron no sólo identificar el origen de muchas de las dificultades de la comprensión de nuestros alumnos, sino también reconocer el recorte particular con el que transformábamos el curriculum, en tanto sólo incluíamos en él la modalidad lógico-científica. Basada en su preocupación por la condición humana, la modalidad narrativa se ocupa de las intenciones de las acciones de los hombres. Aprendemos –de los relatos y en los relatos– una narrativa que busca la abstracción no con niveles cada vez más lógicos de pensamiento, sino con formas cada vez más comprensivas y más humanas.

El análisis del oficio desde la perspectiva de la narración

Los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos. En clases analizadas, el relato de una anécdota, de aquello que haya sorprendido en las prácticas de enseñanza, da cuenta de sus preocupaciones o incomprensiones. Las experiencias prácticas, las situaciones en las que se haya cuestionado la autoridad docente, las diferencias en la participación de los alumnos, las incomprensiones inéditas, las falsas relaciones entre los aspectos teóricos y prácticos en la enseñanza de una disciplina se almacenan e impactan en la vida de los docentes. Dar lugar a esos recuerdos permite que los docentes generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. Reflexionar en torno a las prácticas tratando de encontrar puentes con la teoría permite entenderlas en el marco de las teorías pedagógicas y didácticas, y modificarlas o transformarlas. Se trata de entablar diálogos genuinos en propuestas en las que las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio.

Hace ya un tiempo, el escritor español Juan Eduardo Zúñiga escribía un texto al que llamó "Miles de ojos cegados" (2003). Trataba de un cruel episodio del siglo X en el que los vencidos en una batalla fueron tomados prisioneros y condenados a la ceguera. El Emperador Basilio II mandó cegar a los prisioneros búlgaros, pero a uno de cada veinte sólo le quitaba un ojo para que pudiera servir de guía a sus compañeros y regresar a Bulgaria. El monarca griego persiguió una crueldad refinada: no sólo inutilizaba para la guerra a esos hombres, sino que los reducía al silencio, porque el relato que pudieran hacer de la batalla, de lo sucedido, no tendría la fuerza convincente de los ojos que diesen su intensidad a las palabras, ya que las pupilas inmóviles no retendrían la atención del interlocutor. El malvado bizantino, relata Zúñiga, condenó a Samuil a gobernar hombres incompletos, la peor afrenta a un soberano. Esta afrenta implica no poder ver y crear con los gobernados la obra común, estar rodeado de indiferencia, de desinterés y de ojos vacíos como tienen los súbditos a los que se les ha negado la visión política. Basilio II anticipó en su barbarie formas modernas de gobierno.

Éste es un ejemplo de cómo podemos en los salones de clase, a través de una fábula moral, dar cuenta de la fuerza real y simbólica de la visión y de la ceguera.

Los docentes expertos son maestros en transformar un curriculum de fuerte estructuración lógica en fragmentos de narraciones que permiten dotar de sentido a una disciplina. Interpretan estos textos con sentido pedagógico y logran que los estudiantes comprendan. No se trata de pensar que hoy en la clase contamos cuentos sino de entender que para dotar de sentido nuestras explicaciones acerca de la ciencia y de la cultura necesitamos recuperar frente a los diferentes temas su fuerte sentido narrativo. Por otra parte, algunos relatos contienen el aura de los suprarrelatos.

> El suprarrelato reside en el relato sin que por ello deba ser confundido con la trama o argumento, ni tampoco lo que suele entenderse por contenido. Se trata más bien del resplandor que emana del relato y que, más que la lectura, ilumina al lector, la vida del lector, de cada lector, con la persistencia de la luz de una estrella ya extinguida. Es consustancial a la expresión verbal por lo que, al ser interiorizado, hace de la lectura una experiencia personalizada, distinta para cada lector (Goytisolo, 2003: 11).

Entendemos a los suprarrelatos como relatos que tanto por su calidad de escritura como por su conmovedor mensaje, nos permiten conocer mejor nuestra dimensión humana. No se distinguen por la lectura fácil, atractiva o atrapante, aun cuando éstos puedan ser rasgos incluidos en la apreciación del relato, sino por la reflexión que nos inspiran y porque, luego de su lectura, nuestro modo de ver el mundo o a nosotros mismos ha cambiado. Algunos de esos relatos, incluidos en los cursos, permiten entender mejor la dimensión moral de la enseñanza. Cada docente, al elegirlos, da cuenta también de los relatos que significan para él los mejores textos a la hora de enseñar.

Otros estudios de interés, analizando la estructura de los cuentos de hadas, desarrollan la hipótesis de que los niños aprenden con facilidad conceptos abstractos de oposición binaria: valentía versus cobardía, amor versus odio, seguridad versus peligro, etc. No son objetos concretos sino pares de conceptos que los niños utilizan y que les permiten dotar de sentido al mundo. Esas abstracciones constituyen elementos importantes para comprender los relatos. Para hacer más atractivo o más comprensible el conocimiento escolar, quizás habría que reconocer en el curriculum aquellas exposiciones o desarrollos que permitan una organización en función de pares abstractos binarios (Egan, 1998).

Las variaciones en el arte de narrar

"Que una actriz no sea la autora de la obra no hace el papel menos suyo."
SUSAN SONTAG

En clases expositivas analizadas en la enseñanza superior hemos podido reconocer que los docentes recurren en muchos momentos a una secuencia lineal progresiva como la manera más sencilla de narrar. La linealidad de la secuencia, sin embargo, puede

generar una interpretación encadenada de causas y efectos a la hora de entender un tema o problema. El suspenso, la ironía o la paradoja, adoptados al final del relato, pueden romper una interpretación pobre. Las secuencias progresivas no lineales, por tanto, pueden favorecer mejores comprensiones en diferentes campos de las ciencias sociales. Los ejes de progresión pueden ser niveles de análisis, conceptos, ejemplos. En otras oportunidades hemos podido reconocer variaciones del discurso narrativo en tanto el docente estructura su clase en oposición a un abordaje, un tema o enfoque. En esos casos, el discurso se desarrolla dando ejemplos, señalando debilidades, advirtiendo sobre simplificaciones. Toda la clase se organiza alrededor de la crítica a un modelo o perspectiva y lo hace con fuerza argumentativa. En la enseñanza de la didáctica, la "lectura" de la clase al finalizar la misma, a partir de las mismas dimensiones enseñadas, nos permite reconocer una clase que enseña aquello que es posible y legítimo para ser enseñado.

En fin, podemos reconocer un importante número de variaciones narrativas en la clase. Hemos dado sólo algunos ejemplos. Pensar la clase desde las variaciones narrativas y no desde las estructuras de las disciplinas nos permite entender la importancia de reconocer, simplemente, nuevas dimensiones enmarcadas en cuestiones relativas al enseñar y aprender. Cabe reconocer que las variaciones no refieren a los estilos de los docentes ni cuestionan la propiedad de sus discursos, sino al acto de creación que implica elegir las mejores articulaciones entre el contenido y la enseñanza dotando de fuerza explicativa al relato del docente.

LA PREGUNTA

En las explicaciones que los docentes despliegan en sus clases, más de una vez realizan preguntas para facilitar la comprensión o para reconocer si los estudiantes comprenden. Otras veces las preguntas son verdaderos desafíos cognitivos, invitaciones para que se cuestionen y se desplieguen los interrogantes más atrevidos o más provocativos.

Los diferentes tipos de preguntas

Para iniciar la clase podemos sugerir preguntas que estimulen el recuerdo del tema en cuestión o que den de sentido a la clase que se desarrollará a continuación. Estamos aludiendo a dos cuestiones diferentes. En un caso, el tema fue analizado en años o ciclos anteriores y se trata de su profundización; en otro, el tema es nuevo en el currículo. Es al comienzo de la clase y se trata de dotar de sentido a lo nuevo por aprender. La pregunta inicial debería aludir al campo de trabajo en cuestión, ubicando al nuevo tema en un plano general para que después se pueda focalizar en sus aspectos particulares a medida que sea desarrollado.

Las preguntas en el desarrollo de la clase permiten conectar lo nuevo con lo que ya se sabe o sabía, pero a diferencia de las preguntas iniciales, en las que simplemente se dota de sentido a lo nuevo por aprender, aquí estamos iniciando un proceso de mayor profundización. Nos detenemos en las características comunes o en las no comunes. Estas diferencias de rasgos pueden llevar a un proceso de búsqueda y, en estos casos, es importante el tipo de fuentes del que disponemos para poner al alcance de los estudiantes. La búsqueda de razones para justificar los rasgos comunes o no comunes puede dar lugar a una nueva serie o secuencia didáctica. Las preguntas pueden incitar a buscar soluciones y pueden ayudar a elegir las mejores soluciones o simplemente la mejor.

Las preguntas finales pueden favorecer procesos de síntesis o conclusiones, o anticipar el próximo tema y prever el contenido de la clase siguiente.

Tratar de que los estudiantes "piensen bien" es un desafío constante de la enseñanza. Esto implica que piensen liberándose de prejuicios, que busquen razones, que relacionen adecuadamente. Por el contrario, muchas veces podemos recordar preguntas formuladas por los docentes que desorientaban a los alumnos o que difícilmente se entendían, dada su carga de complejidad. Valoramos las preguntas que orientan y ayudan a pensar y, en ese sentido, podemos reconocer tres tipos diferentes, al igual que los momentos de la clase: preguntas referidas a la cognición, a la metacognición y al nivel epistémico.